

MULTICULTURALIDADE: UMA REALIDADE DESAFIANTE

CLÁUDIA CRISTINA AMADO ANTUNES

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

julho de 2020

ISEC Lisboa | Instituto Superior de Educação e Ciências

Escola de Educação

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

MULTICULTURALIDADE: UMA REALIDADE DESAFIANTE

Autora: Cláudia Cristina Amado Antunes

Orientador: José Manuel Reis Jorge

julho de 2020

Agradecimentos

Todo este trabalho não seria possível sem o apoio das pessoas que em mim acreditaram quando eu própria deixei de acreditar. A todos que de uma forma ou de outra ajudaram, obrigada!

Agradeço, em primeiro lugar, ao professor Reis Jorge por se ter oferecido a caminhar comigo. Obrigada.

Agradeço à Instituição Superior que me acolheu e me deu a oportunidade de terminar o meu curso. Agradeço à instituição cooperante, ao corpo docente e a todos os alunos pelo companheirismo e entreaajuda.

Aos meus pais, este trabalho é deles. É a eles que devo tudo. São eles que me amparam as quedas e me erguem nas vitórias. É a eles que tenho que agradecer diariamente por nunca desistirem de mim, mesmo quando faço a maior asneira!

À minha colega e fiel companheira de todas as alturas, obrigada por tudo!

Ao pai do meu filho, ao meu amigo. Desculpa pela demora e obrigada pela persistência.

Resumo

Este estudo foi realizado em simultâneo com a Prática de Ensino Supervisionada numa escola pública situada em Lisboa num bairro social em que as diferenças de valores, costumes, religiões, línguas, crenças, etc. são bastante notórias.

O presente trabalho é exemplo de uma investigação-ação que resulta das vivências neste contexto e da curiosidade em conhecer as minorias étnicas e de como estas se inserem na comunidade escolar do nosso país, visto que “a população estudantil, numa escolaridade obrigatória de 9 anos é cada vez menos homogénea e mais plural (...) sob o ponto de vista étnico, linguístico e de nacionalidade.” (Souta 1997, p.37).

Sendo o multiculturalismo um tema bastante atual e cada vez mais presente nas realidades escolares, surgiu a nossa questão:

- Qual o papel do professor na promoção da integração e da aceitação da diferença por alunos de turmas multiculturais?

Ao longo do percurso, em resultado da prática pedagógica e da interação com a professora cooperante, surgiu uma segunda questão:

- Que preparação têm ou deverão ter os professores para lidar com esta problemática?

Para responder à primeira questão utilizámos uma metodologia qualitativa com recurso a questionários (instrumento de recolha de dados de uma metodologia quantitativa) e à observação direta e participante.

Os resultados finais permitiram perceber as vantagens que os alunos têm, tanto a nível social como cognitivo, ao vivenciarem uma turma multicultural. Averiguámos também que a predisposição do docente é uma grande mais-valia para esta temática visto que as formações não são obrigatórias.

Palavras-chave: multiculturalidade, papel do professor, formação de professores

Abstract

This study was carried out simultaneously with the Supervised Teaching Practice in a public school located in Lisbon in a social neighborhood where differences in values, customs, religions, languages, beliefs, etc. were notorious.

This work is an example of an action-research that results from the experiences in this context and the curiosity to know the ethnic minorities and how they are included in the school community of our country, as "the student population, in a compulsory education of 9 years is less homogeneous and more pluralistic (...) from the point of view of ethnic, linguistic and nationality "(Souta 1997, p. 37).

As multiculturalism is a very current theme and increasingly present in the school realities, as future professionals we must realize that our role is very important, in the way that our attitude and educational practices are able to influence the formation of our students on positive form as such unfavorable and creating obstacles to their cognitive, social and emotional development. There for in the face of this reality some starting questions emerge:

- What are the advantages of a multicultural class?
- What is the teacher's role in a class with children from different cultures?
- Will it require another type of training or some specific training for teachers who teach classes with these characteristics?

To answer these questions, we used a qualitative methodology using questionnaires (a data collection tool for a quantitative methodology) and direct and participant observation.

The final results allowed us to realise the advantages that students have, both socially and cognitively, when they experience a multicultural group. We also found that the predisposition of the teacher is a great asset for this subject since the formations are not required.

Key words: multiculturalism, teacher role, teacher training.

Índice Geral

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract.....	V
Índice de tabelas	IX
Índice de gráficos e imagens	XI
Capítulo I – A multiculturalidade em Portugal	7
1.1. Perspetiva histórica	9
1.2. Direitos Universais.....	10
1.2.1. Direitos do Homem	11
1.2.2. Direitos Universais das Crianças	12
1.3 Diversidade Cultural	14
1.3.1. O que é a Multiculturalidade?	16
1.3.1.1. Multiculturalidade dentro da sala de aula	17
1.4. O papel do professor	18
Capítulo II – Problematização e Metodologia	21
2.1. Problematização	23
2.2. Tipo de estudo.....	24
2.3. Contexto e Participantes	27
2.3.1. Caracterização da instituição.....	27
2.3.2. Caracterização do grupo.....	28
2.4. Recolha de dados	28
2.4.1. Observação direta	29
2.4.2. Conversas informais	31
2.4.3. Questionário.....	32
Capítulo III - Atividades realizadas com as crianças.....	33
4.1. Atividades realizadas	45
4.2. Inquérito por questionário	50
Considerações finais.....	53
Desenvolvimento pessoal e profissional	54
Trajetórias futuras.....	54
Referências Bibliográficas	55
Anexos.....	59
Anexo 1 – Inquérito administrado	60

Anexo 2 – História Meninos de todas as cores	63
Anexo 3 – Planificação das atividades realizadas a partir da leitura do livro <i>Meninos de todas as cores</i>	41
Anexo 4 – Planificação da atividade Cartão de Cidadão	42
Anexo 5 – Planificação da atividade trabalho de casa	43
Anexo 6 – Atividade trabalho de casa	44

Índice de tabelas

Tabela 1 – Atividade realizada a partir da leitura do livro <i>Meninos de todas as cores</i> ...	22
Tabela 2 - Atividade realizada a partir da leitura do livro Meninos de todas as cores...	22
Tabela 3 - Atividade realizada a partir da leitura do livro Meninos de todas as cores...	23
Tabela 4 - Atividade realizada a partir da leitura do livro Meninos de todas as cores...	23
Tabela 5 - Atividade cartão de cidadão.	40
Tabela 6 - Atividade trabalho de casa.	42
Tabela 7 - Atividade trabalho de casa alterada.	31

Índice de gráficos e imagens

Imagem 1 – Cartão do Cidadão	24
------------------------------------	----

*Que bom que é quando meninos e meninas de todas as cores
rodopiam de mãos dadas na brincadeira do recreio da escola.*

Carvalho 2006, p.30

Introdução

Ao longo dos anos temos assistido a uma grande evolução da nossa sociedade a vários níveis: meios de comunicação, ciência, tecnologia, globalização, entre outros.

Presenciamos diariamente uma constante vinda de imigrantes que se fixam em Portugal e que cá optam por ter filhos e estruturar a sua família. Esta realidade é-nos muito familiar tendo em conta que, há uns anos atrás, talvez uma ou duas gerações anteriores - por volta dos anos sessenta - os portugueses também saíam de Portugal à procura de uma melhor qualidade de vida. Estes espalharam-se por todo o mundo com a perspetiva de conseguirem um bom emprego e melhorarem a sua condição financeira. Alguns aventuraram-se sozinhos, outros enquanto casal e ainda famílias inteiras. Alguns já com filhos enquanto outros foram aumentando o seu agregado familiar. Apesar do número de pessoas que compõem o agregado familiar, todos eles teriam em comum o desejo de serem bem aceites no país que escolheram pois, mais cedo ou mais tarde, existiriam filhos em idade escolar que teriam de se adaptar a uma realidade cultural diferente da vivenciada em casa, mas não tão desigual ou menos importante para a sua formação pessoal e social.

Perante esta realidade, a educação em Portugal e na Europa enfrenta grandes desafios: é necessário saber lidar com toda esta diferença social, linguística, cultural e comportamental no mesmo espaço.

O presente estudo surgiu durante a realização do estágio do Mestrado de Qualificação para a Docência em Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo numa escola pública com Pré-escolar e 1.º Ciclo situada num bairro social da zona de Lisboa. Desta escola fazem parte tanto crianças portuguesas, como crianças de diferentes nacionalidades, podendo experienciar realidades diferentes como crianças portuguesas filhas de emigrantes, vivendo assim num seio culturalmente diferente apesar da sua nacionalidade, como crianças que acabaram de chegar da sua terra natal, sendo que estas apresentam todas as diferenças inerentes à sua cultura de origem, ainda sem adaptação ao novo espaço. Ao longo do estágio foram sendo perceptíveis alguns comportamentos por parte dos alunos, todos eles e não apenas os alunos de nacionalidade portuguesa, reveladores de um défice de competências sociais,

nomeadamente competências relacionadas com a aceitação da diferença do outro no seio de um grupo que se pretende que fomente a interação saudável adequada à faixa etária dos seus componentes – união, cooperação e entre ajuda, entre tantas outras competências. Esta constatação alertou-nos enquanto futuros docentes e levou-nos a colocar a seguinte questão central do nosso estudo:

- Qual o papel do professor na promoção da integração e da aceitação da diferença por alunos de turmas multiculturais?

Durante o percurso em que procurámos responder a esta pergunta e com base no resultado da interação com a professora cooperante e da nossa própria reflexão, a preparação dos professores surgiu como tópico relevante no contexto da problemática do nosso estudo. Assim, decidimos, num segundo momento, relacionar o nosso estudo com a preparação que os professores destas turmas multidisciplinares têm. Foi-nos possível constatar que a preparação é uma componente que o próprio docente procura de forma a diversificar as suas abordagens perante um contexto de diferenças culturais. Assim sendo, colocámos uma segunda questão:

- Que preparação têm ou deverão ter os professores para lidar com esta problemática?

A primeira questão é, como referimos acima, a questão central do nosso estudo. Para responder a esta questão decidimos centrar-nos essencialmente na nossa própria prática letiva e adotar uma abordagem de investigação-ação que nos permitiu avaliar e refletir acerca do impacto das atividades que decidimos desenvolver com os alunos destinadas a promover as competências de aceitação no seio do grupo.

Para responder à segunda questão baseamo-nos na informação recolhida através de um inquérito dirigido a um grupo de professores com experiência de trabalho com grupos multiculturais.

Assim, este estudo está dividido em diferentes capítulos:

Capítulo I – Neste capítulo apresenta-se o enquadramento teórico que aborda a multiculturalidade em Portugal. Faremos uma breve perspectiva histórica, falaremos

sobre alguns Direitos Universais importantes e pertinentes para o nosso trabalho, abordaremos a definição de multiculturalidade e exploramos o papel do professor neste contexto.

Capítulo II – Este capítulo apresenta a problemática e a metodologia que foi utilizada para a realização deste estudo (participantes, técnicas e instrumentos de recolha de dados). São ainda relatadas as atividades realizadas com a turma.

Capítulo III – Apresentam-se os resultados e a discussão dos mesmos, com referência ao enquadramento teórico.

Após estes capítulos surgem as Considerações Finais sobre o estudo e sobre possíveis questões para próximos estudos. Seguem-se as Referências Bibliográficas e os Anexos.

Capítulo I – A multiculturalidade em Portugal

1.1. Perspetiva histórica

De acordo com a natureza humana, o que nos une irá sempre perdurar mas, aquilo que nos separa está sempre sujeito a alteração: a educação e a vivência social são exemplos de que o Homem é livre de tomar as suas próprias decisões desde muito cedo na nossa História.

De acordo com Marques (2001) desde o Império de Carlos Magno que esta luta entre as múltiplas identidades culturais existe. Após a Revolução Francesa, as guerras napoleónicas trouxeram bons ventos a toda a Europa mas também trouxeram “novas opressões, sofrimento e intolerância” (p.51) no que diz respeito à tentativa de fazer chegar a todo o lado apenas uma religião, uma ética, uma política. Podemos afirmar então que estas tentativas, sempre fracassadas, de tentar criar uma ética universalista “faz-nos lembrar que o poder das identidades culturais é imenso” (Marques, 2001, p.51).

A Europa sempre foi vista como um continente multicultural. Excluindo a Islândia “tida como a única sociedade culturalmente homogénea, a diversidade é a regra nos países da OCDE” (Pinto 1999 p,25). Para Foucher (1995) citado por Pinto (1999) “as migrações no continente europeu foram de três tipos: migrações nacionais; migrações forçadas de refugiados políticos e migrações de cariz económico.” (p. 25).

Naquela época, toda a Europa era vista como um local de refúgio seguro onde existia a possibilidade de melhorar as condições de vida daqueles que vinham de países mais empobrecidos e nos quais não possuíam as condições económicas desejadas.

No que diz respeito a Portugal, o início da expansão marítima, em 1415 com a conquista de Ceuta, abriu um novo conjunto de possibilidades no acréscimo de terras localizadas a Sul, que passariam a ser portuguesas e obrigou ao convívio do povo português com povos de outras crenças, culturais, religiões, educação, etc., remetendo desta forma uma convivência multicultural desde muito cedo na história. As várias conquistas portuguesas em todo o mundo proporcionaram um, cada vez maior, contacto com realidades daquelas já conhecidas, sendo assim necessário a adaptação das mesmas a um convívio pacífico. É de realçar que, e com início nos descobrimentos portugueses, estes participaram ainda, no cruzamento de múltiplas raças.

Num passado muito mais recente, podemos referir o ano de 1974, com a Revolução dos Cravos, como outro ponto de viragem na obrigatoriedade de adaptação a novas culturas. Neste ano Portugal recebeu muitas pessoas que regressaram das ex-colónias, sendo necessária uma nova adaptação ao país de origem e despediu-se também de quem decidiu procurar novas oportunidades noutros países dentro e fora da Europa, pois, foi com a Revolução dos Cravos, que foi dado aos portugueses a oportunidade de alargar horizontes e encontrar novas oportunidades.

Ao longo do século XX têm vindo a surgir pesquisas e práticas pedagógicas que “insistem na ideia de se repensar a educação em uma perspetiva multicultural.” (Kamene 2013, p.32), ou seja, a existência da possibilidade de emigrar e necessidade do mesmo, tornam imperativo o convívio de povos que se regem sob diferentes regras, sendo necessário adaptar a educação local às crianças de todo o mundo.

Em 1982, a UNESCO promoveu a Conferência Mundial sobre Políticas Culturais com o objetivo de aproximar os povos fazendo com que estes se compreendam. (Candau 1997, citado por Kamene 2013, p.34). Na Declaração de Nova Delhi sobre Educação para todos (realizada a 6 de dezembro de 1993) reconheceram a “educação como instrumento proeminente de promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural.” (Kamene, 2013, p.34).

1.2. Direitos Universais

“(…) a própria noção de direito do homem introduz no coração da história o princípio de uma superação indefinida do homem pelo homem. O direito é a dialéctica pela qual o homem se força a um melhor que ele inventa.” (Maheu, citado em Monteiro, 1998, p.19)

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (1945, p.534) a palavra direito significa “justo; íntegro; (...) o que é justo e equitativo, conforme a lei; conjunto de leis ou preceitos que regulam as relações sociais; (...)”. Ao longo da história esta palavra tornou-se carregada de diferentes significados pois, para além do seu significado enquanto nome acarreta também a necessidade que a Humanidade teve

em assinalar e redigir premissas para existir uma melhor relação entre indivíduos da sociedade.

De todos os direitos existentes interessa-nos, para a abordagem ao nosso tema, falar e explorar um pouco sobre os Direitos do Homem, os Direitos Universais das Crianças e o Direito à Educação.

1.2.1. Direitos do Homem

Toda a nossa história tem a sua evolução e a história dos direitos do homem não é diferente. Monteiro (1998) afirma que “os direitos do homem são uma conquista dramática e frequentemente trágica da Humanidade de todos os tempos e latitudes.” (p. 27).

O mesmo autor ressalva que “a história moderna dos direitos do homem começa com a sua proclamação (...) nos finais do século XVIII” (p.27). No entanto podemos identificar acontecimentos recentes que vieram contrariar os princípios já alinhavados ao longo da história. Os mais marcantes reportam às atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial.

Perante este acontecimento, a 10 de dezembro de 1948 foi proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas uma carta com princípios onde estão explícitos os direitos do homem. Esta carta denomina-se Declaração Universal dos Direitos do Homem e é composta por trinta artigos que visam “que todos os indivíduos da sociedade se esforcem pelo ensino e educação, por desenvolver o respeito por esses direitos e liberdades e por promover (...) o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efectivos” (Diário da República electrónico).

Dos vários artigos que compõem a Declaração Universal dos Direitos do Homem queremos ressaltar o Artigo 26 pois remete para a educação, apoiando assim todo o nosso trabalho.

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve ser aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Os pais têm, com prioridade, o direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

Monteiro 1998, p.92

1.2.2. Direitos Universais das Crianças

Desde 1924 que existem documentos com referência aos direitos da criança. Nesta data foi assinado o primeiro documento denominado de Declaração de Genebra. Aqui era anunciado que

a criança deve ser protegida independentemente de qualquer consideração de raça, nacionalidade ou crença, deve ser auxiliada, respeitando-se a integridade da família e deve ser colocada em condições de se desenvolver de maneira normal, quer material, quer moral, quer espiritualmente. Nos termos da Declaração, a criança deve ser alimentada, tratada, auxiliada e reeducada; o órfão e o abandonado devem ser recolhidos. Em tempos de infortúnio, a criança deve ser a primeira a receber socorros. A criança deve ser colocada em condições de, no momento oportuno, ganhar a sua vida, deve ser protegida contra qualquer exploração e deve ser educada no sentimento de que as suas melhores qualidades devem ser postas ao serviço do próximo.

Catarina Albuquerque s.d., p.1

Alguns anos mais tarde, em 1945, surgiu o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) como forma de angariar fundos para tratar problemas relacionados com as crianças após a segunda guerra mundial. Em 1950, a Assembleia Geral das Nações Unidas decidiu dar continuidade ao projeto por tempo indeterminado.

No ano de 1959, a 20 de novembro surgiu a Declaração dos Direitos da Criança que visava proteger as crianças e tratá-las melhor num ponto de vista apenas moral mas sem obrigações jurídicas.

Esta Declaração assenta em 10 princípios. Dentro destes surgem alguns que passamos a citar pois fazem sentido para o decorrer do nosso estudo.

[...]

Princípio 1.º

A criança gozará dos direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão reconhecidos a todas as crianças sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou outra da criança, ou da sua família, da sua origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou de qualquer outra situação.

[...]

Princípio 5.º

A criança mental e fisicamente deficiente ou que sofra de alguma diminuição social, deve beneficiar de tratamento, da educação e dos cuidados especiais requeridos pela sua particular condição.

[...]

Princípio 7.º

A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deve ser o princípio directivo de quem tem a responsabilidade da sua educação e orientação, responsabilidade essa que cabe, em primeiro lugar, aos seus pais. A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objectivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos.

[...]

Princípio 10.º

A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Deve ser educada num espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal, e com plena consciência de que deve devotar as suas energias e aptidões ao serviço dos seus semelhantes.

Declaração dos Direitos da Criança

A Convenção sobre os Direitos das Crianças foi realizado a 20 de novembro de 1989 e trata-se de um documento das Nações Unidas que apresenta um conjunto de direitos fundamentais de todas as crianças, ou seja, aqui estão documentados os direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais de uma criança.

Este documento universal é bastante importante pois foi assinado por quase todos os Estados do mundo com a exceção dos Estados Unidos da América. Em Portugal foi ratificada a 21 de setembro de 1990.

1.2.2.1. Direito à Educação

A educação foi desde sempre, associada à responsabilidade dos pais, tal como a responsabilidade da alimentação das crianças.

De acordo com Monteiro (1998) é na Grécia Clássica que surge a ideia de que a educação deve ter origem numa intervenção pública pois tal como afirma Bonneau (1975) “na cidade grega clássica, encontramos um direito à educação, e leis sobre ele”.

Fazendo prevalecer esta ideia e concordando com a mesma Compermolle (1995, citado por Monteiro 1998) sublinha que “não é a ideia do ‘direito à educação’ que prevalece; a educação é um ‘dever’: o Estado deve ‘obrigar’ as crianças a instruírem-se, porque pertencem à cidade mais do que aos pais”. Largos anos separam estes autores e, apesar das ideias já virem de longe, o mesmo autor sustenta que é apenas no século XX que o Direito à Educação aparece em textos constitucionais.

De acordo com a Unesco (1974) citada por Monteiro (1998)

A palavra “educação” designa o processo global da sociedade pelo qual as pessoas e os grupos sociais aprendem a assegurar conscientemente, no interior da comunidade nacional e internacional e em seu benefício, o desenvolvimento integral da sua personalidade, das suas capacidades, das suas atitudes, das suas aptidões e do seu saber. Este processo não se limita a acções específicas.

Monteiro (1998, p. 126-127) afirma que na tentativa de distinguir educação e ensino, no Tribunal europeu dos direitos do homem foi dito que

a educação das crianças é a soma dos procedimentos pelos quais, em qualquer sociedade, os adultos tentam inculcar nos mais jovens as suas crenças, costumes e outros valores, enquanto que o ensino ou a instrução visa, nomeadamente, a transmissão dos conhecimentos e a formação intelectual.

Conseil de l’Europe 1982 p. 11

Desta forma “O Direito da educação é o Direito aplicado à educação, isto é, o conjunto de normas – específicas e comuns – que regem a educação como função social.” (Monteiro, 1998, p. 125).

1.3 Diversidade Cultural

O Homem, enquanto ser único e sociável, vive e desenvolve-se num ambiente onde existem regras. A essas regras chamamos de direitos e deveres, sendo que estes podem ser vistos e compreendidos de diferentes formas dependendo de crenças, valores, ideologias de cada povo. Dependendo do ambiente em que o Homem cresce e forma a sua personalidade depende também a sua cultura pois de acordo com Cabral (1983, p. 1445) considera-se a cultura “a maneira como os homens exprimem a sua

conduta motora, em conformidade com a tradição e com o modo de expressão grupal ou societária”. Podemos acrescentar ainda, citando o mesmo autor que, “é tudo aquilo que recebemos do ambiente social em que nos criamos e desenvolvemos.” (p. 1445) Um outro autor, Marques (2001) afirma que “a pertença cultural não é uma escolha, mas uma fatalidade que resulta do facto de se ter nascido no seio de uma família que faz parte de uma dada comunidade” (p. 57).

De acordo com Villar (2002) a cultura é definida como um “conjunto de padrões de comportamentos, crenças, conhecimentos, costumes, etc. que distinguem um grupo social” (p. 1152). A palavra vem do latim, cultura, “com a mesma raiz de cultus (cultivo e culto), do verbo colo, is, ere (cultivar)” (Chorão, 1999, p. 744)

Magalhães afirma que “a cultura é modeladora da personalidade concreta, pois cada personalidade emerge de uma situação cultural que se exerce construtivamente.” (p. 588)

De acordo com Romão (2005, p.127) este termo apresenta “uma pluralidade semântica (...). É tudo aquilo que resulta do pensar e do agir humanos sobre a natureza, com vistas à obtenção de bens e serviços necessários à sobrevivência e à reprodução da espécie.”

Por existir esta particularidade nos grupos espalhados por todo o mundo, podemos afirmar que existe uma diversidade cultural pois, de acordo com Romão (2005, p.127) “todos os povos, todas as sociedades, todas as formações sociais e todos os segmentos e todas as classes sociais têm cultura.”

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, diversidade significa “variedade; diferença; dissemelhança; oposição (p. 540)” Assim, existindo na sociedade uma variedade de culturas, é por certo que estas se cruzem na escola. Por sua vez, a escola será mais um vínculo de transmissão de culturas pois irá colocar as demais em confronto. Desta forma irá promover o seu conhecimento e uma possível aceitação.

1.3.1. O que é a Multiculturalidade?

Existem coisas que separam o ser humano que estão longe de serem uniformizadas. A religião, os costumes, as tradições e a língua são exemplos de que cada um tem a sua individualidade mas, no fundo, de acordo com Moniz (2008) “o que nos une é mais subtil” (p.50). Porém, continuando a linha de pensamento do autor, “nem sempre é suficientemente visível para obter o consenso.” (p.50) O decorrer da história da humanidade revela-se meio controverso e “não faltam exemplos mal sucedidos de tentativas (...) para levar a todo o lado uma ética, uma política, ou tão-só, uma economia.” (Moniz, 2008, p. 51). O mesmo autor afirma ainda que “o poder das identidades culturais é imenso e que a ideia de uma ética universalista não pode ser imposta nem pode reduzir o alcance e a plenitude das diferenças culturais e morais” (p. 51) Assim sendo, tem que existir respeito e tolerância entre culturas: “aceitar o outro (...) sem termos de nos juntar a ele.” (p. 57)

Souta (1997) afirma que “assiste-se na sociedade portuguesa, e muito particular nas áreas metropolitanas, com transformações significativas na sua população escolar. Acentua-se, em cada dia que passa, a heterogeneidade cultural, em termos técnicos, linguísticos e mesmo religiosos (p. 93)

Para falarmos de um conceito precisamos de compreendê-lo e saber do que se trata. Então, o que é a multiculturalidade?

Para Hall (2003) este termo “descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo da sua identidade original.” (p. 52). De uma forma geral, esta palavra indica-nos muitas culturas juntas num determinado espaço sem que alguma seja predominante.

Trata-se assim de uma definição bastante atual e bastante complexa para a nossa sociedade que implica mais do que se possa imaginar: sendo que o principal objetivo é a comunidade socializar e conviver de forma harmoniosa será necessário garantir a igualdade de direito para todos por forma a que seja colocado de parte a discriminação e se conservem as características particulares de cada grupo/ cultura.

Uma sociedade multicultural implica uma comunidade escolar também ela multicultural. A escola é a primeira instituição de acolhimento de crianças que vêm de contextos culturais e étnicos diferentes dos demais.

Para falarmos de multiculturalidade em contexto educativo temos que ganhar consciência de que esta palavra carrega todo um passado e a esperança de que se aprenda a viver, a acolher e a conviver com as diferenças culturais.

1.3.1.1. Multiculturalidade dentro da sala de aula

De acordo com Leite (2002) “não é possível pensar a educação sem, simultaneamente pensar a cultura e as relações existentes entre ambas.” (p. 126). Sendo assim, há que alargar horizontes e tornar currículos multiculturais, ou seja, “aberto à livre expressão das culturas minoritárias e activamente comprometido com o combate aos preconceitos e às injustiças de que ainda são vítimas algumas minorias sociais e étnicas.” (Moniz, 2008, p. 58).

Cada vez mais e olhando à nossa volta apercebemo-nos de que, tal como afirma Souta (1997) “Portugal é cada vez mais uma sociedade multicultural” (p.93). Crianças que emigram com os pais e por isso possuem uma língua materna e uma cultura diferente daquela que existe no país que os acolhe, e crianças que já nasceram numa sociedade diferente da dos pais e, por isso mesmo convivem em casa com uma cultura diferente com a qual têm contacto em todos os espaços que frequentam, nomeadamente na escola, sendo possível também que a língua falada em casa seja diferente da língua falada na escola ou em qualquer outro contexto do país no qual estão inseridos.

Estas mudanças na sociedade perfaz com que as escolas enfrentem novos e constantes desafios pois, de acordo com Rodrigues (2003) “a escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos.” (p. 31).

Seguindo a linha de pensamento deste autor, o fato das escolas não adequarem os currículos facilmente encontram formas de “exclusão” dos alunos. Este resume-as em quatro tópicos:

- “- A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora;
- A escola exclui porque põe fora os que estão dentro;
- A escola exclui “incluindo”;
- A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido.” (p.27)

De acordo com Bernestein (1996) a criança só consegue assimilar a cultura da escola quando a escola assimilar a cultura da criança.

A presença de uma comunidade escolar culturalmente diversa é cada vez mais a realidade das escolas em Portugal. Para que seja uma mais valia, a escola deve prevenir falhas de interpretação cultural ou manifestações de racismo no contacto com as minorias étnicas. Meirinhos (2009) afirma que devem existir diálogos colectivos e respeito mesmo existindo diferenças culturais. A diversidade presente nas escolas e mais propriamente dentro de uma sala de aula pode ser vista como uma fonte de riqueza para a escola e para o sistema educativo.

Quando se fala em escola multicultural sabemos que os professores têm um papel fundamental na comunicação mas, não são os únicos. Os pais também são um apoio nesta adaptação/ inclusão dos seus filhos na escola. Segundo Brazelton e Greenspan (2006) “é também importante para os pais terem encontros regulares com os professores e é importante para a escola ir de encontro aos pais.” (p.209) Estes autores afirmam ainda que uma educação bem sucedida depende muito da cooperação, consulta e entendimento mútuo entre pais e professores.

1.4. O papel do professor

Como já foi referido anteriormente, o professor tem um papel importante na relação do aluno com a escola. Assim sendo, e se quando falamos em educação multicultural supõe-se diálogos colectivos e confronto de realidades através do respeito das diferenças culturais, será que é necessária uma formação específica para que os professores desenvolvam a sua prática? Quando falamos em escolas com os

mesmos objetivos para todos assumimos que esta “constitui a melhor forma de proporcionar a todos os cidadãos a partilha de valores culturais comuns, favorecendo o espírito comunitário e diminuindo, ao mesmo tempo, tendência para a separação, a fragmentação e o individualismo.” (Moniz, 2008, p.131), ou seja, a escola deverá oferecer a todos os alunos todas as condições para uma socialização harmoniosa entre pares e fazer com que estes não se sintam excluídos da comunidade quando são considerados uma minoria e o professor deverá fazer parte de todo esse processo.

Segundo Rodrigues (2011), Shulman (1986) desenvolveu um estudo onde são descritas três características que um professor deve ter para obter sucesso ao longo da sua carreira: “as capacidades (habilidades, propensões e conhecimento), as ações (atividades, desempenho e comportamento) e os pensamentos (cognição, metacognição e emoções)” (p. 91).

De acordo com Niskier (2000) “o relacionamento das diferenças individuais torna mais fácil o relacionamento professor – aluno.” (pp. 21-22) Segundo o mesmo os “alunos são indivíduos – e os indivíduos diferem entre si: fisicamente, emocionalmente, socialmente, quanto à soma de experiência (...)” (p.21) Perante isto, afirma também que “havendo diferenças, é procurar a melhor forma de atendê-las, impedindo que interfiram, em demasia, no processo educativo. (p.21).

Souta (1997) defende que o professor deverá transmitir “conhecimentos, atitudes e competências necessárias para funcionar eficazmente num mundo de rápidas mudanças (...) em sociedades democráticas e pluralistas.” (p.50).

O professor deve transmitir valores e alertar para o preconceito levando para a sala de aula questões relacionadas com a diversidade cultural e sensibilizar para os problemas causados pelas diferenças sociais, étnicas, religiosas, etc. No fundo, o professor deve fazer com que os seus alunos aceitem que as diferenças servem para garantir a identidade de cada grupo e não para nos afirmarmos uns aos outros. Franco (2006) afirma que os professores devem “adotar as práticas pedagógicas à questão da diversidade cultural que é um desafio ao qual todos os agentes da comunidade educativa se deveriam propor a atingir.” (p.56). Assim sendo, os professores não podem ser “simples executores de tarefas pré-estabelecidas mas intelectuais capazes de avaliarem criticamente os contextos de acção pedagógica (pág. 75).” (Costa, 1997)

Todos os professores devem ter capacidade crítica. Estes devem ser capazes de fazer questionar todas as evidências do dia a dia dentro da sua sala de aula e de toda a comunidade envolvente. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, a crítica do professor deve abraçar toda a realidade escolar que envolve a escola, ou seja, este deverá ser “capaz de ter uma atitude simultaneamente crítica e actuante, em referência à realidade social” (Artº33, n.º1, alínea f).

Marques (2001) apresenta algumas sugestões aos professores para interação em contexto sala de aula:

- Habituar os alunos a aceitarem outros padrões culturais;
- Mostrar que aceita a diversidade;
- Considerar o valor “respeito pelos outros” como de elevada importância;
- Criar grupos moderadamente homogêneos;
- Dar espaço para a expressão com os pais de todos os alunos, mas faça um esforço maior para se encontrar com os pais dos alunos oriundos de minorias étnicas e culturais. (p.132).

Niskier (2000) fala-nos também em soluções. Este afirma que o que “propomos ao professor é trabalhar, quando possível e necessário, em grupos, em equipa, respeitando as individualidades” (p.21) e garante que o papel do professor é “tornar os alunos o mais possível ajustados, civicamente responsáveis, com maior capacidade de trabalho e melhoria de condições de vida, melhorando e desenvolvendo suas relações com seus semelhantes.” (p.21).

Capítulo II – Problematização e Metodologia

2.1. Problematização

Ao longo dos tempos tornou-se urgente as alterações nos currículos escolares de forma a abranger de forma adequada todos os alunos recém-chegados. Visto que a escola é um dos melhores locais para o desenvolvimento social e pessoal dos jovens, é extremamente importante que exista uma boa integração, principalmente daqueles cuja língua materna não é o português.

O estágio por nós realizado desenvolveu-se numa escola cuja comunidade escolar apresenta diferentes culturas. Dentro da escola e sala de aula estudam os filhos (maioritariamente portugueses) de emigrantes e crianças que vieram em idade escolar para Portugal. Dentro de uma sala de aula com 25 alunos com idades que variam entre os seis e os catorze anos e com diferentes culturas e diferentes nacionalidades, a determinada altura, tornou-se necessário uma intervenção diferente (quer da nossa parte como da professora titular) mais dirigida para a afetividade e a relação entre pares devido a variados comportamentos. A forma como os alunos reagem entre pares dentro e fora da sala de aula manifesta-se nas suas aprendizagens.

A observação destes comportamentos suscitaram interesse na escolha do tema pois sendo esta uma turma com características tão comuns na educação atual é importante conhecer a natureza de certos comportamentos e atitudes por forma a minimizá-los.

Uma investigação envolve sempre um problema, que, de acordo com Sousa e Baptista (2006), “tem a importante função de focalizar a atenção do investigador (...), desempenhando o papel de «guia» na investigação”. (p. 22).

O objetivo deste estudo é compreender o papel e a preparação do professor para lidar com grupos multiculturais e desenvolver nos alunos competências de aceitação da diferença e da diversidade cultural.

Com vista à consecução deste objetivo formularam-se as seguintes questões orientadoras do estudo:

- Como pode o professor promover as competências de aceitação da diversidade e da diferença e, grupos multiculturais?

- Será necessário outro género de formação ou alguma formação específica para os docentes lidarem com a problemática da aceitação em turmas multiculturais?

2.2. Tipo de estudo

Face aos objetivos, e mais especificamente à primeira questão orientadora do nosso estudo, decidimos centrar-nos essencialmente na nossa própria prática através da adoção de uma abordagem metodológica de tipo investigação-ação, que possibilita o aperfeiçoamento da prática profissional na medida em que reúne a ação, isto é, a implementação de um plano de intervenção e a investigação, ou seja, a recolha e a análise de dados que permitem a análise e reflexão acerca dos resultados obtidos (Coutinho, et al, 2009; Sanches, 2005).

Assim, de acordo com o ciclo da investigação-ação, uma vez cumprida a primeira fase de diagnóstico da situação, passámos a fase do planeamento e da planificação da intervenção a realizar, nomeadamente um conjunto de atividades que nos pareceram apropriadas aos objetivos que tínhamos relativamente ao desenvolvimento das competências sociais dos alunos. A análise dos dados recolhidos durante a fase da implementação permitiu-nos completar a fase da avaliação e da reflexão acerca dos resultados obtidos.

Um design de investigação-ação é, de acordo com Sousa e Baptista (2016) “uma metodologia que tem o dobro objectivo de acção e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes” (p. 65). É desta maneira que o investigador vai aumentar a compreensão da ação observada, pois, e de acordo com este design de investigação, é durante a ação que o investigador pode provocar mudanças tanto no espaço como nos participantes.

Este tipo de investigação é participativa e colaborativa pois implica todos os intervenientes no processo. E então importante que o investigador não seja externo à investigação mas sim participante ativo na sua própria investigação, tornando-se assim um “co-investigador” (Sousa e Baptista 2016, p.65).

A pertinência do uso desse design recaiu sobre o fato dos participantes serem pessoas e, conseqüentemente terem comportamentos que poderiam não ser os

esperados, sendo possível ao investigador alterar a sua conduta consoante a receptividade dos participantes, neste caso, das crianças.

A resposta à segunda questão exigiu uma abordagem diferente que envolveu, a realização de um inquérito junto de professores com experiência.

Para a concretização do estudo, centrámo-nos no método de investigação qualitativa no qual, de acordo com Bell (1997) “é o investigador que decide o foco da investigação. (...) terá já formulado uma hipótese ou identificado os objectivos do seu estudo e a importância de observar um determinado aspecto do comportamento ter-se-á revelado óbvia” (p.143).

A investigação qualitativa surgiu como alternativa ao método quantitativo pois este mostrava-se insuficiente frente a uma análise subjetiva, Vilelas (2009) referindo Holloway (1999) afirma que “Os investigadores usam as abordagens qualitativas para explorar o comportamento, as perspectivas e as experiências das pessoas que eles estudam. A base da investigação qualitativa reside na abordagem interpretativa da realidade social.” (p.105).

Vilelas (2009) afirma que estes estudos têm em conta a relação entre o mundo real e o sujeito, entre o objetivo e o subjetivo e que, por isso, não pode ser traduzido em números. Defende ainda que

A interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requerem o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte directa para a recolha de dados, e o pesquisador é o instrumento-chave.
(p.105)

Sousa e Baptista (2006) afirmam ainda que a metodologia em causa preocupa-se mais com a compreensão dos problemas, a análise problemática, atitudes e valores, não dando assim grande ênfase à dimensão da amostra nem à generalização dos resultados obtidos.

De acordo com Lefebvre (1990) citado em Pacheco (1995), a investigação qualitativa “visa a inter-relação do investigador com a realidade que estuda fazendo com que a construção da teoria se processe, de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem.” (p.16)

Segundo Bogdan e Biklen (1994) esta perspectiva possui cinco características:

- I. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
 - II. Os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto;
 - III. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números;
 - IV. A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados;
 - V. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
- (pp. 47-50).

Flick (2005) indica-nos também quatro “traços essenciais” (p.4) deste tipo de investigação: “adequação dos métodos e teorias; perspectivas dos participantes na sua diversidade; reflexão do investigador sobre o estudo; variedade de métodos e perspectivas na investigação.” (p.5).

Bell (1997) afirma que “os investigadores que adotam uma perspetiva qualitativa estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo, procuram compreensão, em vez de análise estatística.” (p.142).

Em síntese, de acordo com Pacheco (1995) a investigação qualitativa transmite aos investigadores “um conhecimento intrínseco aos próprios conhecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjectividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor e da objectividade na recolha, análise e interpretação dos dados.” (pp. 17-18).

A questão a que nos propusemos também responder em complemento ao estudo qualitativo envolveu a recolha de dados de natureza quantitativa junto de um grupo de professores com recurso a um questionário. De acordo com Flick (2005) “um estudo pode incluir abordagens qualitativas e quantitativas em fases diferentes do processo de pesquisa, sem necessariamente apontar para a redução de uma das abordagens ao papel de inferior ou para definir a outra como verdadeira investigação.” (pp. 269-270).

2.3. Contexto e Participantes

Esta investigação foi realizada numa instituição situada em Lisboa e foi desenvolvida com um grupo de 25 crianças. Todas as crianças pertencem à mesma turma embora 21 crianças frequente o 4.º ano e 4 crianças o 1.º ano de escolaridade.

As quatro crianças que frequentam o 1.º ano de escolaridade foram chegando à turma durante o final do primeiro período e são novas naquela comunidade escolar. Duas vieram de um país PALOP (País Africano de Língua Oficial Portuguesa) e as outras duas pediram transferência de uma outra escola da mesma área. Das vinte e uma crianças que frequentam o 4.º ano de escolaridade dez são repetentes e as restantes transitaram do 3.º ano de escolaridade e já pertenciam à mesma turma, ou seja, já se conhecem desde o 1.º ano de escolaridade.

Numa última fase do nosso estudo contámos com a participação de 15 professores com experiência em turmas multiculturais.

2.3.1. Caracterização da instituição

A escola onde realizámos a nossa investigação situa-se nos arredores de Lisboa dentro de um bairro social. As instalações da escola são recentes e foram construídas de raiz.

Trata-se de uma escola da rede pública com 1.º Ciclo e II e tem duas salas de pré-escolar e oito salas de 1.º ciclo sendo que são duas de cada ano escolar. Trata-se de uma escola pública cujos professores não são efetivos e, por isso, a sua maioria permanece apenas um ano letivo naquela escola/ agrupamento.

A direção da escola propõe a realização de alguns projectos envolvendo os alunos de todas as escolaridades mas não envolvendo a comunidade escolar.

2.3.2. Caracterização do grupo

O grupo com que estivemos a trabalhar é composto por 25 crianças. Trata-se de uma sala heterogénea com alunos dos 6 aos 14 anos. 21 alunos estavam no 4.º ano de escolaridade e 4 entraram para aquela turma entre outubro e dezembro para frequentar o 1.º ano de escolaridade.

Trata-se de um grupo composto por crianças de culturas, costumes e hábitos diferentes uns dos outros e com pouca tolerância em aceitar a diferença. Dos 25 alunos, 23 são portugueses. Alguns com descendência africana (filhos de emigrantes) e outros de etnia cigana. Dois alunos são africanos.

As competências sociais fora da comunidade escolar estão bastante enraizadas o que provoca um desequilíbrio dentro da sala de aula. Alguns alunos têm uma postura provocadora em relação ao par e a grande maioria não demonstra empatia face à diferença.

Este grupo mostrou bastantes dificuldades a nível de conhecimentos nas várias áreas de conteúdo principalmente na matemática e no português. Encontrámos alunos que ainda não sabem ler e a grande maioria tem uma grande dificuldade na fluência da leitura e da escrita. O cálculo mental e a resolução de problemas foram outras grandes lacunas encontradas. Estas dificuldades devem-se às próprias fragilidades dos alunos, à falta de bases dos anos anteriores e a uma baixa motivação na relação aluno-escola.

2.4. Recolha de dados

Para realizar uma investigação é necessário recolher dados que nos permitam atingir os objetivos propostos. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (...) que se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (pp. 47-49). Os mesmos autores referem ainda que

os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. (...) Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos (...) tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados os transcritos. (p. 48).

Segundo Sousa e Baptista (2016) existem dois tipos de dados a que o investigador tem acesso – os dados primários são “informações que o investigador obtém diretamente através da concepção e aplicação de inquéritos (...)”, os dados secundários “provêm da análise documental” (p. 71).

Ao longo deste estudo foram utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados a fim de aceder à informação necessária: observações (estruturadas e participantes, principalmente durante as atividades realizadas, que foram planeadas atempadamente e postas em prática com o objetivo de obter respostas às questões de investigação), algumas conversas informais e recolha documental.

Para responder à questão que surgiu no final do estudo e que utilizámos como complemento para a realização do mesmo recorreremos ao inquérito por questionário.

2.4.1. Observação direta

Vilelas (2009) define observação “como o uso sistemático dos nossos sentidos na procura dos dados necessários para resolver um problema de investigação.” (p.268).

Para a recolha de dados necessários para esta investigação realizou-se uma observação estruturada e participante. Assim, o investigador tem a possibilidade de conhecer o contexto a observar. Baseado em Rudio (2003) Vilelas afirma que

numa observação estruturada, o observador tem a sua atenção centrada em aspectos da situação que estão explicitamente definidos e para os quais são previstos modos de registo simples, rápidos, que não apelam para a memória e que reduzem os riscos de equívoco. (p.271).

De acordo com Vilelas (2009) referindo Rodriguez, Javier e Eduardi Garcís (1996) o observador deve ter determinadas características: (1) antecipação – a observação deve ser planeada, de forma a que as ações que sejam importantes para a realização do estudo não passem despercebidas, conseguindo assim tirar mais

proveito da observação; (2) respeito – os observados devem tomar conhecimento previamente sobre o papel do observador no local do acontecimento; (3) concentração – interligado com a antecipação, realizando uma planificação de observação, o investigador tem menos probabilidades de se distrair com aspetos pouco relevantes, tendo em conta os aspetos mais importantes para a sua investigação; (4) invisibilidade – caso seja observador não-participante, o observador deve tentar minimizar o impacto que a sua presença possa ter no desenrolar da ação a ser estudada; (5) versatilidade – deve ter a capacidade para, enquanto toma notas de ações, reações, atitudes, etc., não perder a capacidade de reconhecer situações importantes a desenrolarem-se em simultâneo.

Uma observação participante requer que o investigador se integre e faça parte do contexto e, em simultâneo faça a recolha dos dados necessários ao estudo. Quivy e Campenhoudt (1992) afirmam que a “apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem, a recolha de um material de análise pelo investigador é considerado espontâneo e a autenticidade dos acontecimentos em comparação com as palavras e os escritos “ (p.197) são algumas vantagens deste método. Contudo, os mesmos autores apontam algumas limitações na utilização deste método como a possibilidade da não-aceitação por parte do grupo ou o facto do observador não poder confiar apenas na sua memória para os registos dos acontecimentos.

A observação direta foi um dos métodos utilizados para a recolha de informação que permitiu a realização deste estudo pois de acordo com Quivy e Campenhout (1991) “os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho.” (p. 197).

Como complemento à observação utilizámos o instrumento as notas de campo que permite uma descrição mais pormenorizada e sem enviesamento dos dados pois, de acordo com os mesmos autores é o único em que o “próprio investigador procede directamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados”. (p.165) Completando a ideia deste autor, Ludke & André (1986) sublinham ainda que “possibilita um contacto pessoal estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado,

o que apresenta uma série de vantagens”. (p. 26) Este recurso é utilizado pela maioria dos investigadores no método qualitativo e é comparado a “algo ligado à terra” por Bogdan e Biklen (1994, p. 113). Segundo estes autores, o investigador mistura-se com os sujeitos no seu meio ambiente onde estes “se entregam às suas tarefas quotidianas” (p. 113).

As notas de campo foram realizadas pelo investigador ao longo deste período de estágio entre as 9h e as 12h30. Durante esta investigação foi possível observar as crianças no seu dia-a-dia na escola, perceber as suas fragilidades e os seus comportamentos durante as suas relações com os pares e com os professores.

De acordo com os resultados das observações foram planificadas atividades, criados apoios físicos para as mesmas e planeado a exposição das mesmas à turma para que esta retirasse o melhor partido possível.

2.4.2. Conversas informais

As conversas informais foram a melhor forma que o investigador encontrou para comunicar e obter alguma informação com a professora titular da turma onde o estudo foi realizado. De acordo com Patton (1990) “as conversas informais podem ser consideradas como uma entrevista não estruturada, em que facilitam o acesso aos relatos dos participantes mas de uma forma informal, sem constrangimentos ou pressões” (p.34). Isto porque muitas vezes o tempo é escasso e, quando era possível (durante alguma aula ou atividade extracurricular em que a professora titular tem que manter apenas a presença) as dúvidas eram esclarecidas desta forma. Todas as informações transmitidas serviram para guiar e orientar em determinadas alturas do estudo. As conversas que o investigador teve com as crianças fora da sala ou até mesmo dentro da mesma também são conversas informais que ajudaram a perceber a realidade deles e a elaborar os planos de aula.

A maior parte das nossas conversas informais aconteceram, sobretudo, no decorrer do segundo período durante as aulas de natação a que estas crianças tinham direito. A professora titular não participava ficando apenas a vigiar.

2.4.3. Questionário

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992) o inquérito por questionário tem o objetivo de “colocar a um conjunto de inquiridos, uma série de perguntas relativas às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (p.190). Estes, segundo Bell (1997) “constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher determinado tipo de informação”. (p.100).

Ao utilizar o inquérito por questionário procurámos conhecer a realidade de um conjunto de 15 professores seleccionados através de uma característica comum: todos têm experiência profissional com grupos multiculturais. (Ver anexo 1).

Capítulo III - Atividades realizadas com as crianças

Quando a criança chega à escola vem com determinadas experiências e saberes que foi adquirindo no contacto com o seu meio envolvente. A escola tem como função refletir sobre estas aprendizagens, reforçar as aprendizagens corretas, corrigir as menos boas, transmitir outro tipo de conhecimentos e trabalhar adequando os conteúdos, os propósitos e as estratégias.

É através da troca de ideias, do confronto com problemas específicos do meio envolvente e da diversidade de opiniões que os alunos adquirem noções importantes para saberem lidar com a sociedade e a comunidade em que estão inseridos principalmente dentro da escola e da sala de aula.

As crianças desta escola e mais particularmente desta sala apresentavam um défice social e, por conseguinte, uma difícil aceitação das diferenças dos seus semelhantes. Perante este contexto surgiram assim atividades que, para além de ajudar a responder à nossa questão, pretendem sobretudo, transmitir aos alunos diferentes perspetivas da realidade através de uma forma divertida, dinâmica e sem qualquer tipo de juízo de valor.

Atividade 1: **Meninos de todas as cores**

A primeira atividade foi a leitura de uma história da autora Luísa Ducla Soares, “Meninos de todas as cores”. Esta história (Anexo 2) retrata-nos um menino, de seu nome Miguel, que gostava de ser branco e contava todas as vantagens da sua cor. Mas ao fazer uma viagem encontra espalhados pelo mundo, em cada continente que visita, diversos meninos que, tal como ele, têm uma cor de pele e caracterizam-na com diversos elogios.

A história tem uma moral implícita: este menino apercebeu-se da beleza e do quão bom é sermos tão diferentes uns dos outros e no fundo, sermos iguais pois conseguimos fazer as mesmas coisas e até gostar de coisas semelhantes.

Esta história trouxe diferentes reacções na turma. Alguns alunos colocaram questões sobre a falta de ilustração; outros questionaram sobre os continentes e alguns questionaram a cor dos meninos, sobretudo aqueles que não são tão evidentes (vermelho e amarelo, por exemplo). Assim, aproveitando esta história e todas estas questões, para além de trabalharmos a sua leitura, foram trabalhadas

transversalmente algumas outras áreas. Assim sendo, após a sua leitura foi realizado um trabalho individual que consistia na ilustração da história (esta atividade permitiu trabalhar a autoestima e a confiança pois a história foi apresentada apenas em texto sem ilustrações), foram observados em conjunto todos os continentes que a história deu a conhecer e foi realizada a interpretação da história dando ênfase ao que cada menino tinha de “melhor” para oferecer. Todas as atividades foram enumeradas de acordo com a sua ordem apresentada para uma melhor apresentação e compreensão. A atividade 1.1 remete para a leitura da história; a atividade 1.2 foi a ilustração da história; a atividade 1.3 remete à apresentação dos continentes e a atividade 1.4 foi a interpretação do texto.

De seguida apresentamos as tabelas por nós elaborada onde descriminámos as competências a desenvolver, as estratégias implementadas e os resultados esperados da primeira atividade e de todas as realizadas a partir da mesma.

Tabela 1 – Atividade 1.1 realizada a partir da leitura do livro *Meninos de todas as cores*

Meninos de todas as cores			
Atividade	Competências a desenvolver	Estratégias implementadas	Resultados esperados
1.1.	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito pelas regras da sala de aula; - Capacidade de concentração/atenção; - Conhecer o meio próximo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição de uma folha com a história impressa para os alunos acompanharem a leitura; - Leitura da história em pé junto ao quadro, aleatoriamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - É esperado que os alunos oiçam a história em silêncio; - É esperado que estejam atentos e interessados.

Tabela 2 – Atividade 1.2 realizada a partir da leitura do livro *Meninos de todas as cores*

Meninos de todas as cores			
Atividade	Competências a desenvolver	Estratégias implementadas	Resultados esperados
1.2.	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito pelas regras de sala de aula; - Criatividade; - Motricidade fina; - Autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ilustração da história nos espaços em branco ao redor da história. 	<ul style="list-style-type: none"> - É esperado que cada aluno elabore um desenho da sua interpretação da história.

Tabela 3 – Atividade 1.3 realizada a partir da leitura do livro *Meninos de todas as cores*

Meninos de todas as cores			
Atividade	Competências a desenvolver	Estratégias implementadas	Resultados esperados
1.3.	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito pelas regras de sala de aula; - Adquirir conhecimento acerca de culturas de outros continentes; - Conhecer outros povos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de imagens e de objectos característicos de cada continente; - Manter um diálogo com os alunos de forma ordenada; - Esclarecimentos de dúvidas e curiosidade; - Exploração dos objetos característicos de cada continente. 	<ul style="list-style-type: none"> - É esperado que os alunos mostrem interesse em explorar os objetos mostrados; - É esperado que alguma agitação; - É esperado que cada criança exponha curiosidades e admirações.

Tabela 4 – Atividade 1.4 realizada a partir da leitura do livro *Meninos de todas as cores*

Meninos de todas as cores			
Atividade	Competências a desenvolver	Estratégias implementadas	Resultados esperados
1.4.	<ul style="list-style-type: none"> - Consciência das características de cada um; - Saber ouvir; - Capacidade de diálogo; - Interesse; - Atenção; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar com os alunos sobre a história; - Falar sobre os continentes por onde a personagem passou; - Identificar características de cada criança e continente; - Valorizar cada característica encontrada. 	<ul style="list-style-type: none"> - É esperado que cada aluno mostre interesse e fale de cada continente apresentado; - É esperado que cada aluno sinta curiosidade de ouvir o colega; - É esperado que exista motivação para partilhar ideias e curiosidades.

A atividade 1 e todas as que surgiram a partir da leitura do texto estão estruturadas na planificação em anexo (Anexo 3).

Atividade 2: Cartão de Cidadão

Muitas pessoas e, centrando-nos no nosso público alvo, muitas crianças que vivem em Portugal e que frequentam as escolas têm religiões, culturas, cor de pele e valores diferentes dos demais mas, no entanto, são de nacionalidade portuguesa. As características fisionómicas que nos caracterizam são diferentes uns dos outros e o pensamento imediato do senso comum é que não são portuguesas. Para desmistificar esta noção surgiu esta atividade planificada (Anexo 4) que tem como objetivo

desconstruir a ideia de que, apesar das características físicas serem diferentes não significa nada em concreto ou simplesmente, perceber que somos mais parecidos do que se imagina, apesar das diferenças. A imagem seguinte mostra o cartão de cidadão.

The image shows a template for a Portuguese Citizen Card (Cartão do Cidadão) on a light orange background. At the top left are the Portuguese coat of arms and the text "CARTÃO DO CIDADÃO". At the top right is the word "PORTUGAL". Below the title are three small boxes for "Sexo", "Altura", and "Data de nascimento". To the right of these is a large rectangular box for a photograph. Below the "Sexo" box is a box for "Apelidos", and below that is a box for "Nome". At the bottom left are the European Union flag and the Portuguese coat of arms. Below these are two large rectangular boxes for "Nome da mãe" and "Nome do pai".

Imagem 1 – Cartão do Cidadão

Este cartão de cidadão foi fotocopiado numa folha A4 e, como se pode ver na imagem acima, está dividido em duas partes que após o preenchimento serão recortadas, coladas costas com costas e plastificadas para uma melhor conservação e recordação futura.

O cartão apresenta vários espaços em branco: O rectângulo na vertical apresentado no lado direito será para colar a fotografia (foi solicitada no dia anterior que cada criança trouxesse de casa) ou então desenhar o auto-retrato de cada um. Os espaços em branco são para serem preenchidos consoante o que é pedido: o sexo (M – masculino ou F - feminino), a altura (para tornar a aula mais dinâmica levámos para a

sala de aula uma fita métrica que nos permitiu medir cada criança), a data de nascimento, os apelidos, o nome e no verso, o nome dos progenitores (pai e mãe).

Após o preenchimento do cartão de cidadão cada criança vai apresentar o que escreveu à turma. O objetivo desta atividade é causar espanto e admiração. Alguns alunos não estão à espera dos resultados que vão ser apresentados por cada um o que vai causar diversas reações.

De seguida apresentamos uma tabela com as competências a desenvolver, as estratégias a implementar e os resultados esperados.

Tabela 5 - Atividade cartão de cidadão.

Cartão de Cidadão		
Competências a desenvolver	Estratégias implementadas	Resultados esperados
Respeito pelas regras de sala de aula; Capacidade de concentração/atenção; O aluno tomará consciência da sua nacionalidade e da nacionalidade do outro; Respeito pelo próximo.	Preenchimento dos espaços em branco do cartão de cidadão disponibilizado numa folha A4; Colagem da fotografia no espaço ou desenho do auto-retrato; Recorte e colagem das duas partes do cartão de cidadão; Apresentação individual do cartão de cada um lendo o que escreveu; Troca de ideias após todos terem apresentado o seu cartão.	É esperado que o aluno preencha o cartão de cidadão sem qualquer dificuldade; É esperado que todas as crianças tragam a fotografia de casa para colar no cartão; É esperado que durante a apresentação de cada criança haja admiração e compreensão.

Atividade 3: Trabalho de casa

Os trabalhos de casa são uma realidade que não existe nesta turma. No início do ano letivo, a professora titular sugeria trabalhos para serem realizados em casa, sobretudo no fim de semana, mas desistiu da ideia pois raramente estes eram realizados. Foi perdendo o hábito e, atualmente, nem sempre recorre a esta estratégia. O assunto já foi trabalhado em reuniões de pais mas, por vezes é difícil ter a presença de todos os encarregados de educação.

No entanto quisemos compreender até que ponto estas crianças, ao serem motivadas com uma atividade diferente e mais lúdica realizavam os trabalhos de casa que lhes eram sugeridos. Para além destes aspectos contamos que sejam realizados com a ajuda dos adultos e da família.

Foi estruturada uma planificação (Anexo 5) e distribuímos a proposta de trabalho (Anexo 6).

À medida que os alunos iam recebendo a proposta de trabalho iam fazendo comentários e colocando questões acerca das imagens. Para melhor compreensão, foram apresentadas as mesmas três imagens de trajes característicos de determinadas regiões/ continentes em power point.

Antes dos alunos arrumarem a proposta para levarem para casa foi lido o enunciado e retiradas as dúvidas que surgiram. Aproveitámos para voltar a falar sobre alguns continentes (principalmente sobre os três representados nas imagens) e sobre os diferentes costumes e práticas que temos à nossa volta e que nem sempre são os nossos.

Para além de ser trabalho de casa era para ser realizado com um adulto que tivesse disponibilidade para o realizar com a criança. Foi solicitado de um dia para o outro e não foi dada oportunidade para ser realizado noutro dia. A tabela seguinte expõe de forma mais organizada as competências a desenvolver, as estratégias implementadas e os resultados esperados.

Tabela 6 - Atividade trabalho de casa.

Trabalho de Casa		
Competências a desenvolver	Estratégias implementadas	Resultados esperados
Responsabilidade; Relação interpessoal; Treino da caligrafia; Autoestima; Relação escola-família.	Apresentar as figuras físicas; Distribuir as folhas com o enunciado; Solicitar a leitura em voz alta a um aluno; Interpretar e esclarecer dúvidas; Recolher a ficha de trabalho no dia seguinte realizada ou não.	É esperado conseguirmos motivar os alunos; É esperado que estes realizem os trabalhos de casa.

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos após aplicação dos instrumentos da recolha de dados. O tratamento de dados e a sua análise são processos demorados pois, de acordo com Flick (2005) “a interpretação é o ponto de ancoragem da decisão sobre os dados ou os casos a integrar em seguida” (p. 180).

4.1. Atividades realizadas

Atividade 1: Meninos de todas as cores

A leitura da história Meninos de todas as cores trouxe-nos a confirmação de quais são os objetivos deste nosso estudo. Esta atividade confirmou a necessidade de intervenção na turma, ou seja, após a leitura desta história surgiram inúmeros comentários acerca da mesma e, apercebemo-nos, em concreto do estigma e rotulagem que existe em relação ao tipo de cor, ao tipo de religião e até mesmo à forma de vestir.

Esta atividade estava planeada como sendo apenas a leitura e uma breve interpretação da história. Tínhamos como objetivo trabalhar a leitura com esta história pois, como já foi dito anteriormente, é uma grande lacuna da maior parte destes alunos nesta turma. No entanto, dado à quantidade de questões de dúvidas e curiosidades, surgiram mais três atividades que achámos pertinentes.

As atividades 1.2; 1.3 e 1.4 foram realizadas para dar continuidade à história fazendo interdisciplinaridade entre as outras áreas de conteúdo e o português e também, para facilitar a interiorização dos conteúdos que queríamos trabalhar com eles.

Todas estas atividades foram realizadas com grande expectativa por parte das crianças pois apresentámos material palpável e tentámos tornar esta aula de transmissão de conhecimentos numa aula divertida, lúdica e dinâmica.

A história foi contada por nós mas cada um dos alunos tinha-a à sua frente para a acompanhar. Esta primeira abordagem correu como esperada pois os alunos mostraram interesse e mantiveram o silêncio durante a sua leitura.

Surgiram diversas questões, como por exemplo: “quem são estes meninos?”; “onde é que eles moram realmente?”; “que cores são estas de que falam?”. Sugerimos guardarem estas questões para mais tarde (pois iriam surgir muitas mais) e solicitamos a que cada aluno fizesse, alternadamente, a leitura da mesma história em voz alta. Esta sugestão causa sempre desconforto pois estes alunos têm uma autoestima muito baixa e, a leitura não é o forte de nenhum dos alunos (como já foi referido).

A ilustração da história (atividade 1.2) causou um pouco de confusão pois, como a história não tinha imagem, alguns alunos ficaram receosos de como haveriam de representar o que quer que fosse: “Como é que era o Miguel?”, “Como é que eu desenho o menino amarelo?”.

Uma das competências a que nos propusemos trabalhar nesta atividade foi a autoestima pois já tínhamos reparado que era um dos pontos fracos na turma. Para contornar esta dificuldade utilizamos o reforço positivo e, sempre que surgia uma dúvida acerca de alguma insegurança a estratégia utilizada foi, individualmente conversar com o aluno e incentivar a tentar.

A atividade não fluiu como esperado pois a insegurança de alguns alunos fez com que ultrapassássemos o tempo estimado para esta atividade. No entanto, todos terminaram a atividade.

Após uma reflexão chegámos à conclusão de que poderíamos ter utilizado dois recursos diferentes:

- Ter contado a história com ilustrações visto que esta turma ainda é imatura e apresenta uma baixa autoestima;
- Inverter as atividades e realizar a atividade 1.3 em primeiro. Isto iria permitir às crianças terem uma ideia de coisas que poderiam ilustrar.

A atividade 1.3 foi muito divertida de realizar com eles pois o interesse e a curiosidade foi geral. Levámos (à posteriori depois de perceber o interesse geral) para a sala objetos representativos de cada continente e, para aqueles que não foi possível, apresentámos imagens representativas de algo: por exemplo, para representar o continente africano levámos a banana-pão (que foi experimentada) estatuetas de artesanato local e um pano tradicional. Todos os objetivos a que nos propusemos foram alcançados com sucesso e todos os alunos gostaram de experimentar, de saborear, de mexer e de trocar experiências ao verem objectos que afinal até são mais

comuns do que se pensa. A maior parte dos alunos tinha objetos semelhantes em casa ou já tinham visto exposto em algum sítio que costumam frequentar fora da comunidade escolar.

Surgiu uma sugestão para a continuação desta aula ou de uma maneira diferente de abordar este tema: dividir a turma em grupos sendo que cada um deles ficaria responsável por representar um continente. Assim seria cada um deles a apresentar à turma as suas descobertas e curiosidades.

A atividade 1.4 foi realizada para os alunos compreenderem que, apesar das diferentes características cada pessoa tem as suas qualidades, ou seja, não existem pessoas que podem ser consideradas melhores ou piores de acordo com a sua natureza. As pessoas são todas diferentes e todas carregam em si uma essência característica de si mesma.

Esta atividade foi realizada em forma de diálogo e, por vezes, tornou-se difícil de realizar porque os alunos nem sempre se respeitaram uns aos outros pois quiseram falar todos ao mesmo tempo. Para trabalhar esse respeito por todos tivemos que interromper a atividade várias vezes para reforçar as regras de sala de aula e assim os objetivos a que nos propusemos serem cumpridos. No final, os alunos mostraram interesse em compreender que afinal apenas temos cores diferentes (da mesma maneira que temos narizes e cor de olhos diferentes) porque somos de sítios diferentes e que os costumes até podem ter semelhanças ou serem uma mais valia para todos, ou seja, podemos aprender muito mais se estivermos lado a lado e vivermos uns com os outros de uma forma socialmente aceitável do que se estivermos de costas voltadas sem predisposição para ajudar e ouvir o próximo.

Atividade 2: **Cartão de Cidadão**

Esta atividade tinha como objetivo fazer com que os alunos tomassem consciência de que, independentemente de todas as diferenças, acabamos por ser todos iguais: todos temos uma família, todos temos um sítio onde nascemos, todos somos filhos de alguém, etc.

Após cada um realizar a atividade em silêncio foi feita, de seguida, à frente de todos a apresentação individual de cada um dos seus cartões de cidadão. A toda esta

informação foi acrescentada uma muito importante que nunca é demais reforçar: o nosso cartão de cidadão e qualquer documento é pessoal e intransmissível.

Como foi solicitado com antecedência era esperado que cada criança trouxesse previamente a sua fotografia de casa e, apenas 12 o fizeram. Todos os restantes objetivos foram conseguidos.

Recordamos uma observação de um aluno ao ver a apresentação de um colega com raízes africanas que ficou registada: “Estás a mentir. Então se tu és castanho como é que és português?” Apesar de ter sido um momento de descontração foi a “rampa de lançamento” de que estávamos à espera para explicar o pretendido: falámos sobre antepassados, gerações, árvores genealógicas e origens.

Em suma, esta atividade correu como esperada e foi um sucesso pois todos os alunos estiveram envolvidos e entusiasmados durante o seu desenrolar. Os objetivos foram alcançados e, após todas as dúvidas esclarecidas e, todas as curiosidades ouvidas ficámos com a certeza de que os alunos compreenderam este tema.

Atividade 3: Trabalho de casa

Esta proposta de trabalho foi o nosso insucesso. Como referimos anteriormente, depois de explicada e explorada em conjunto, a atividade foi levada para casa para que os alunos a realizassem em conjunto com um adulto que tivesse disponibilidade e que de uma forma ou outra, contribuísse para a elaboração do mesmo.

Acontece que, nesta turma apenas 4 crianças fizeram o trabalho de casa sendo que uma delas explicou que fez sozinha pois não conseguiu ajuda de nenhum adulto.

Este grupo de crianças não recebem supervisionamento por parte dos pais ou de um outro adulto e, por isso, após saírem da escola não voltam a realizar qualquer atividade relacionada com a mesma.

Verificámos assim e, tal como afirma Brazelton & Greenspane (2006): “em muitas comunidades existem inúmeros problemas, com as crianças a sentirem dificuldades após a escola por não terem a supervisão familiar ou actividades adequadas.” (p.209). Este seria um outro tema a abordar mas, no entanto, podemos afirmar que se trata de uma das causas do nosso insucesso nesta atividade.

Os objetivos propostos e as competências a adquirir não foram atingidos da forma planejada pois, tal como foi referido, era suposto o trabalho ser realizado em casa onde um adulto transmitisse as suas memórias sobre algo associado às imagens. No entanto, após ser realizado um diálogo com a turma, os alunos pediram para realizarmos a proposta de trabalho na sala de aula. A atividade foi assim alterada juntamente como o seu objetivo. Foi proposto aos alunos que criassem uma história com base na história que já tinham ouvido e na exploração dos continentes, falando da origem daquelas três personagens. Foram também alteradas as competências a desenvolver e os resultados esperados como mostra a tabela seguinte.

Tabela 7- Atividade trabalho de casa alterada.

Trabalho de Casa em sala de aula		
Competências a desenvolver	Estratégias implementadas	Resultados esperados
Respeito pelas regras de sala de aula;	Apresentar as figuras à turma;	É esperado conseguir motivar os alunos;
Treino da caligrafia;	Solicitar a leitura do enunciado em voz alta a um aluno;	É esperado que as crianças realizem a proposta de trabalho em silêncio e individualmente.
Autoestima;	Interpretar o enunciado e esclarecer dúvidas.	
Criatividade.		

Os alunos gostaram da proposta de trabalho e aderiram muito bem à nossa atividade. Após ter sido explicado o que era para fazer demos algum tempo para a sua realização. Durante a mesma houve imensas dúvidas relacionadas com a forma como se escrevem as palavras ou mesmo na construção de frases. Mais uma vez, sabemos que o português e a confiança desta turma são pontos menos bons e que têm que ser trabalhados e, por isso, mantivemos o reforço positivo e ajudamos sempre que nos era solicitado um pedido de ajuda.

4.2. Inquérito por questionário

Após a recolha dos 15 inquéritos procedemos à sua análise.

As primeiras quatro questões procuraram conhecer os dados socioetmográficos dos inquiridos, ou seja, recolhemos alguns dados relacionados com a idade, o género, o tempo de serviço e as habilitações académicas dos inquiridos.

A questão número cinco questionava se o inquirido tinha alguma criança de diferentes nacionalidades na turma. Todos os inquiridos responderam “sim”. O número de alunos varia entre 1 e 8.

A pergunta número seis pretendia saber se o inquirido considera a integração da diversidade cultural um desafio positivo. Todos os inquiridos responderam que sim. Em resposta ao porquê sublinhamos uma que nos pareceu pertinente: “o desafio da diversidade cultural centra-se em fazer com que as crianças que constituem os grupos minoritários não se sintam diferentes mas uma parte integrante do grupo turma”.

Em resposta à questão: “Realizou ações de formação sobre esta temática?” Apenas duas pessoas responderam que sim. Os restantes 13 inquiridos não realizaram qualquer tipo de formação acerca deste tema.

A questão número oito questionava se a atitude do professor interfere na integração de minorias em sala de aula. Os quinze inquiridos responderam que sim.

À pergunta “sente que a diversidade cultural pode desencadear o insucesso escolar?” 8 inquiridos responderam que sim e 7 responderam não. Destacamos uma resposta de um inquirido que respondeu não dando como justificação que “o sucesso ou insucesso escolar depende das competências cognitivas nas quais não existe relação com a diversidade cultural”.

A questão número dez pretende saber se as práticas docentes poderão contribuir para uma perda das raízes do grupo minoritário que se tem na sala de aula uma vez misturados com a cultura dominante. Os quinze inquiridos responderam que não e, de todos salientamos uma resposta: “Se não existir discriminação ou valorização de um determinado grupo, maioritário ou minoritário, não existe oportunidade de existir a perda de raízes”.

A penúltima pergunta questiona se o docente tem ajudado e contribuído para uma boa integração dos seus alunos. Todos responderam que sim e, em resposta à questão “de que forma?” salientamos uma que afirma “não fazendo distinção entre os meus alunos sob quaisquer aspectos”.

A última questão pretende saber se uma maior diversidade e flexibilidade no currículo poderão ser boas soluções para uma melhor inclusão e aproveitamento escolar destas crianças. Todos os quinze inquiridos responderam sim.

Considerações finais

Este estudo foi desenvolvido durante a prática pedagógica. A diversidade cultural é uma realidade presente na nossa sociedade e, cabe aos educadores/ professores/ orientadores promover e orientar a integração de minorias culturais a fim de promover uma dinâmica de grupo favorável e um desenvolvimento cognitivo adequado e harmonioso.

As atividades didáticas realizadas na nossa prática pedagógica obtiveram sucesso e, ao atingirem os objetivos propostos mostram que o professor tem um papel fundamental na promoção da integração e da aceitação da diferença em alunos inseridos em turmas multiculturais.

É preciso mostrar que as diferenças existem integrando as minorias e promovendo a sua aceitação em alunos com um deficit social.

O papel do professor perante uma turma com uma diversidade cultural deverá ser o de um profissional atento a sinais de alarme, sensível a questões culturais e aberto a alargar os seus horizontes por forma a aceitar e a fazer uma boa inclusão aos alunos com estas características mantendo sempre um espírito crítico interferindo sempre que achar pertinente sobre estas questões.

Esta questão de partida e a consequente realização da prática pedagógica fez-nos recuar um pouco até à formação dos professores. Tendo este um papel tão importante na harmonia de turmas multiculturais não será necessária formação pessoal nesta área? Apenas dois dos inquiridos responderam ter formação na área.

Assim sendo, no que diz respeito à formação específica, esta nunca seria demais. Sendo que é um tema atual e que cada vez existem mais alunos de culturas diferentes (o que pode causar a exclusão e o insucesso escolar) deveria existir mais procura e mais oferta de ações de formação nesta área.

A sociedade evolui e os tempos que correm mostram-nos que, cada vez mais as culturas misturam-se e agrupam-se. É na escola que deve começar a promoção da aceitação da diferença assim como referimos a importância de salvarmos e protegermos o planeta.

Desenvolvimento pessoal e profissional

Esta trata-se de uma área do nosso interesse há bastante tempo. Durante o percurso académico realizámos a nossa prática pedagógica sempre em escolas e instituições cuja comunidade não é diversificada a nível cultural. Para realizar esta investigação tivemos que escolher uma escola pública inserida num bairro cuja comunidade é bastante diversificada.

Quer a nível pessoal como a nível profissional este foi o local onde mais crescemos, onde mais aprendemos e onde mais vimos o quão gratificante é ser profissional de educação. O carinho e a gratidão destas crianças e famílias que, mesmo não estando presentes para realizarem os trabalhos de casa com os educandos e não estando presentes nas reuniões, fez-nos saber que, apesar de terem existido falhas e pontos menos positivos, fizemos um bom trabalho.

A nível pessoal ajudou-nos a compreender também, ainda mais outras questões, aprofundámos a temática e tomámos conhecimento de várias estratégias. A nível profissional arquivámos pesquisas e estratégias que podemos utilizar futuramente quando se cruzar no nosso caminho uma turma multicultural.

Trajetórias futuras

Como em todas as investigações este nosso estudo apresentou algumas dificuldades e limitações. O facto de termos utilizado uma aula da parte da manhã para os alunos realizarem a proposta de trabalho que tinha sido apresentada como trabalho de casa fez-nos pensar nas relações que as crianças têm atualmente com os progenitores/ familiares. Como tal, gostávamos de aprofundar este tema e possivelmente será uma próxima investigação: O papel dos pais na vida escolar dos filhos – Qual a colaboração que estes devem ter com a escola.

Referências Bibliográficas

Albuquerque, C. (s.d.) *Os Direitos da Criança: As Nações Unidas, a Convenção e o Comité.* Consulta eletrónica em http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/os_direitos_crianca_catarina_albuquerque.pdf

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação.* Lisboa: Editora Gradiva.

Bernstein, B. (1996). In *Diálogo Entreculturas*, n. º 18. Madrid: Editora Moreta.

Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Brazelton, T. B. Greenspan, S. I. (2006). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem.* Barcarena: Editorial Presença.

Cabral, R. Chorão, M. B. (1983). *Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado – Polis – Volume I.* Lisboa: Sociedade Científica da Universidade Católica Portuguesa.

Carvalho, Maria, J. (2006). *Direitos da Criança.* Rio de Mouro: Everest Editora

Chorão, J. B. (1999). *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira da Cultura.* Lisboa: Editorial Verbo.

Costa, Luís D. (1997). *Culturas e Escola. A Sociologia da Educação na Formação dos Professores.* Livros Horizonte.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção : Metodologia preferencial nas práticas educativas. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13(2).*

DGE (s.d.) *Declaração Universal dos Direitos da Criança* consultado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf

DRE (s.d.) *Lei de Bases do Sistema Educativo* consultado em https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34444975/view?p_p_state=maximized

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Franco, A. (2006) *Práticas multiculturais na educação pré-escolar/ um estudo de caso*. Faro: Universidade do Algarve.

Hall, S. (2003). *A questão multicultural. Diáspora*. Belo Horizonte Editora

Kamene, Luzia O. (2013). *A Multiculturalidade no projecto educativo de escola*. Publidisa, S.A.

Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação – Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Marques, R. (2001). *Saber Educar. Guia do professor*. Lisboa: Editorial Presença.

Moniz, Luísa L. (2008). *Não sei se sou diferente... A (in)visibilidade da diversidade cultural*: Lisboa. Livros Horizonte.

Monteiro, A. Reis (1998). *O Direito à Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Niskier, A. (2000) *Roteiro curso de educação integrada: Livro do professor*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, S.A.

Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Colecção Escola e Saberes. Porto: Editora Porto.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, Ca: Sage publications.

Pinto, Ana L. (1999). *A formação de professores na perspectiva da multiculturalidade: análise das necessidades formativas*. Porto.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação*: Instituto Piaget; Horizontes Pedagógicos.

Romão, José E. (2005). *Multiculturalidade na Educação: Educação, Sociedade e Culturas*, n.º23.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e educação*. Setúbal: Profedições.

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2016). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: PACTOR.

Unicef (2004) *Convenção sobre os direitos da criança*, consulta electrónica em <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>

Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Villar, M. (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Anexo 1 – Inquérito administrado

Este instrumento metodológico enquadra-se no processo de investigação da prova final para a obtenção do Mestrado em Educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico no Instituto Superior de Educação e Ciências.

Através deste questionário pretende-se recolher informação sobre as práticas, formações, opiniões e aptidões que os professores têm acerca da educação multicultural.

Todas as informações são estritamente confidenciais e servirão apenas para efeitos estatísticos.

Responda com sinceridade pois a sua opinião é muito importante.

Obrigada pela disponibilidade.

1. Idade

Menos de 29 anos	
Entre 30 e 40 anos	
Entre 41 e 50 anos	
Mais de 50 anos	

2. Género

Masculino	
Feminino	

3. Tempo de serviço

Menos de 5 anos	
Entre 5 a 10 anos	
Entre 11 a 15 anos	
Mais de 16 anos	

4. Habilitações literárias

Doutoramento	
Mestrado	
Licenciatura	
Bacharelato	

5. Tem alunos de diferentes nacionalidades, culturas ou religiões diferentes na sua turma?

Sim	
Não	

Quantos? _____

6. Considera a integração da diversidade cultural um desafio positivo?

Sim	
Não	

Porquê?

7. Realizou ações de formação sobre esta temática?

Sim	
Não	

8. A atitude do professor (seja ela mais ou menos favorável) interfere na integração de minorias em sala de aula?

Sim	
Não	

9. Sente que a diversidade cultural pode desencadear o insucesso escolar?

Sim	
Não	

Porquê?

10. As práticas docentes poderão contribuir para uma perda das raízes do grupo minoritário que se tem na sala de aula uma vez misturados com a cultura dominante?

Sim	
Não	

Porquê?

11. Como docente tem ajudado e contribuído para uma boa integração dos seus alunos?

Sim	
Não	

De que forma?

12. Uma maior diversidade e flexibilidade no currículo poderão ser boas soluções para uma melhor inclusão e aproveitamento escolar destas crianças?

Sim	
Não	

Anexo 2 – História Meninos de todas as cores

Menino de todas as cores

Era uma vez um menino branco chamado Miguel que vivia numa terra de meninos brancos e dizia:

É bom ser branco

Porque é branco o açúcar tão doce,

Porque é branco o leite tão saboroso,

Porque é branca a neve tão linda.

Mas certo dia o menino partiu numa grande viagem e chegou a uma terra onde todos os meninos eram amarelos. Arranjou uma amiga chamada Flor de Lótus que, como todos os meninos dizia:

É bom ser amarelo

Porque é amarelo o sol,

E amarelo o girassol mais a areia da praia.

O menino branco meteu-se num barco para continuar a sua viagem e parou numa terra onde todos os meninos são pretos. Fez-se amigo de um pequeno caçador chamado Lumumba que, como os outros meninos pretos dizia:

É bom ser preto como a noite,

Preto como as azeitonas,

Preto como as estradas que nos levam para toda a parte.

O menino branco entrou depois num avião que só parou numa terra onde todos os meninos são vermelhos.

Escolheu para brincar aos índios um menino chamado Pena de Águia. E o menino vermelho dizia:

É bom ser vermelho,

da cor das fogueiras, da cor das cerejas e da cor do sangue bem encarnado.

O menino branco foi correndo mundo até uma terra onde todos os meninos são castanhos. Encontrou um menino que fazia corridas de camelo que se chamava Ali-Babá e que dizia:

É bom ser castanho como a terra do chão

Os troncos das árvores,

É tão bom ser castanho como um chocolate.

Quando o menino voltou à sua terra de meninos brancos dizia:

É bom ser branco como o açúcar,

Amarelo como o sol,

Preto como as estradas,

Vermelho como as fogueiras,

Castanho da cor do chocolate.

Enquanto na escola os meninos brancos pintavam em folhas brancas desenhos de meninos brancos, ele fazia grandes rodas com meninos sorridentes de todas as cores.

Anexo 3 – Planificação das atividades realizadas a partir da leitura do livro *Meninos de todas as cores*

Nome do aluno: Cláudia Cristina Amado Antunes

Ano: 4.º ano

Planificação diária

Tema: História “Meninos de todas as cores”

Tempo	Competências a desenvolver	Estratégias de implementação	Material
5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito pelas regras de sala de aula; - Capacidade de concentração/ atenção; - Conhecer o meio próximo. 	Leitura da história em pé junto ao quadro. Todos os alunos estão sentados nos seus respetivos lugares.	Folha com a história impressa para cada aluno.
45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito pelas regras de sala de aula; - Criatividade; - Motricidade fina; - Autoestima. 	Após a leitura da história os alunos devem ilustrar a história nos espaços ao lado do texto.	Folha com a história impressa; Canetas de feltro.
60 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito pelas regras de sala de aula; - Adquirir conhecimento acerca das culturas de outros continentes; - Conhecer outros povos. 	Através da apresentação de imagens e de objetos característicos de cada continente dialogar com o grupo; Esclarecer todas as dúvidas que irão surgindo.	Objetos de cada continente; Imagens de cada continente; Alimentos de cada continente.
45 minutos	Os alunos deverão ficar conscientes das características físicas de cada um.	Dialogar com os alunos sobre a história; Realçar os continentes falados na história; Identificar as características de cada continente e de cada criança valorizando-as.	Folha com a história impressa

Anexo 4 – Planificação da atividade Cartão de Cidadão

Nome do aluno: Cláudia Cristina Amado Antunes

Turma: 4.º ano

Planificação diária

Tema: Cartão de cidadão

Tempo	Competências a desenvolver	Estratégias de implementação	Material
15 minutos	<ul style="list-style-type: none">- Respeito pelas regras de sala de aula;- Capacidade de concentração/ atenção;- O aluno tomará consciência da sua nacionalidade e da nacionalidade do outro.	<ul style="list-style-type: none">- Preenchimento dos espaços em branco apresentados no cartão de cidadão;- Colagem da fotografia no espaço apropriado ou desenho do seu autorretrato;- Recorte e colagem das duas partes do cartão de cidadão.	Folha com um exemplo de um cartão de cidadão impresso.

Anexo 5 – Planificação da atividade trabalho de casa

Nome do aluno: Cláudia Cristina Amado Antunes

Ano: 4.º ano

Planificação diária

Tema: Trabalho de casa

Tempo	Competências a desenvolver	Estratégias de implementação	Material
Trabalho de casa	<ul style="list-style-type: none">- Responsabilidade;- Relação interpessoal;- Treino de caligrafia.	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação da atividade: ao distribuir a ficha solicitar a leitura em voz alta a um aluno;- No dia seguinte recolher a proposta de trabalho realizada ou não.	Proposta de atividade.

Anexo 6 – Atividade trabalho de casa

Nome: _____ Data: _____

Proposta de trabalho

Chama um adulto para te ajudar. Juntos observem a imagem em baixo.

Do que se recordam?

Agora, reconta uma história, uma situação ou acontecimento de que tu ou o adulto que está contigo se tenha lembrado.

